INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA RURAL MULTIGRADO: UN ESTUDIO DE CASO

RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Inclusion and Diversity Attention in the Multigrade Rural Classroom: a Case Study

de los Santos-Gelvasio, Andrea

Andrea de los Santos-Gelvasio
adelossantos@uma.es
Universidad de Málaga, España

Revista Caribeña de Investigación Educativa
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
ISSN: 2636-2139
ISSN-e: 2636-2147
Periodicidad: Semestral
vol. 6, núm. 2, 2022
recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 29 Marzo 2022
Aprobación: 30 Mayo 2022

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303359002/

DOI: https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp15-34

Resumen: Las aulas rurales multigrado se caracterizan por ser un amplio ejemplo de diversidad dentro de la diversidad. En ellas converge un alumnado de diferentes edades, grados, intereses, necesidades y capacidades, y se crea un ambiente propicio para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, diversas y heterogéneas. A pesar de esto, es común ver que en estas aulas intervienen múltiples factores que limitan al profesorado en el desarrollo de una enseñanza contextualizada y adaptada a las necesidades del alumnado. Por tanto, esta investigación pretende analizar cómo el profesorado de aula rural multigrado aborda la inclusión y la atención a la diversidad en su práctica pedagógica. Para la consecución de este objetivo, esta investigación se desarrolla como un estudio de caso etnográfico, partiendo de un aula rural multigrado de la República Dominicana y recabando información mediante revisión documental, entrevistas en profundidad y observaciones de aula. Los resultados indican que la falta de formación contextualizada y de un seguimiento adecuado imposibilitan que en estas aulas se desarrollen estrategias y actividades diversas, complejas y articuladas con el entorno, que profundicen en el conocimiento a la vez que se atiende la inclusión y la diversidad, esto necesariamente conduce a repensar y reformular las políticas educativas y los programas de formación docente inicial y continua relacionados con este aspecto.

Palabras clave: aula multigrado, atención a la diversidad, educación rural, inclusión educativa, prácticas pedagógicas.

Abstract: Multigrade rural classrooms are characterized by being a broad example of diversity within diversity. Students of different ages, grades, interests, needs and abilities, converge in them, creating an environment conducive to the development of inclusive, diverse and heterogeneous pedagogical practices. Despite this, it is common to see how multiple situations from these classrooms limit the ability of teachers to develop contextualized teaching, adapted to student's needs. Therefore, this research aims to analyze how multigrade rural classroom teachers approach inclusion and attention to diversity from their pedagogical practice. To achieve this objective, this research is developed as an ethnographic case study, from a multigrade rural classroom in the Dominican Republic and gathering information through documentary review, in-depth interviews and classroom observations. The results indicate how the lack of contextualized training and adequate follow-up make it impossible for these classrooms to develop diverse, complex and

articulated strategies and activities with the environment, which deepen knowledge while attending to inclusion and diversity. This, however, leads to rethink and reformulate educational policies and initial and continuing teacher training programs related to this aspect.

Keywords: Multigrade classroom, diversity attention, rural education, educational inclusion, pedagogical practices.

1. Introducción

La inclusión y la atención a la diversidad han sido temas que han liderado el ámbito educativo por muchos años, y se han convertido en un impulso fundamental para la mejora de la calidad educativa. Relacionados con este aspecto se destacan los estudios centrados en las necesidades educativas especiales (García-Barrera, 2017; Muñoz Borja, 2018; Villegas Otárula et al., 2014), las brechas de género en el contexto escolar (Cárdenas Morales, 2020; Fongt de Bolaños, 2018), el acceso a las tecnologías (Cabero-Almenara y Valencia-Ortíz, 2019; Flórez Buitrago et al., 2016; Watts y Lee, 2017), la ruralidad (Rodríguez Cosme et al., 2019; Vargas & Romero Alfonso, 2020), y muchos otros ámbitos, que han conducido a que no exista una definición hegemónica de estos conceptos, lo que demuestra su complejidad y multidimensionalidad.

En el contexto de las aulas rurales multigrado existen algunos estudios relacionados con este aspecto, algunos están enfocados en resaltar la baja calidad de la enseñanza y de los aprendizajes que allí se generan (Quílez Serrano y Vázquez Recio, 2012), mientras que pocos han estado determinados en identificar los factores y los rasgos que caracterizan y determinan las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan. En la República Dominicana, la situación es aún más difícil, pues a pesar del amplio esfuerzo del Estado por lograr la inclusión, en el contexto rural existen pocos estudios al respecto, lo que dificulta el establecimiento de políticas educativas inclusivas en el ámbito pedagógico en este contexto. En ese sentido, autores como Schwartz et al. (2016) especifican las virtudes de las prácticas que se podrían generar en las aulas rurales, en especial las multigrado, en el desarrollo de mejores aprendizajes, así como también para la inclusión y la atención a la diversidad. En este proceso, el profesorado juega un papel relevante como generador de oportunidades para el desarrollo de habilidades del alumnado resultando clave para entender las dificultades y barreras que impiden el desarrollo de prácticas más inclusiva en estas aulas.

Es por tanto que esta investigación resulta relevante, pues permite abordar este ámbito del conocimiento desde una perspectiva más profunda, ya que logra analizar cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad por parte del profesorado que desarrolla su práctica en este contexto. Para materializar este objetivo, la presente investigación se desarrolla como un estudio de caso cualitativo-etnográfico en el cual se desarrollaron entrevistas en profundidad, observaciones de aula y análisis documental a partir de una docente y un aula rural multigrado de la República Dominicana, contrastando las informaciones obtenidas con los puntos de vista del alumnado y las familias para así desarrollar una mayor validez y fiabilidad de los resultados.

2. Revisión de la literatura

2.1. La inclusión educativa y la atención a la diversidad

La inclusión se ha convertido en un tema latente de las políticas educativas a nivel mundial, y ha llegado a ser considerada como principio pedagógico y socioeducativo que busca dar respuesta a la diversidad que caracteriza las escuelas en sentido general (UNESCO, 1994).

Como concepto, la inclusión educativa ha sufrido múltiples transformaciones. A partir de los años 80 surge con un enfoque dirigido hacia el alumnado en situación de discapacidad, y representa a partir de ese momento

grandes desafíos para los sistemas educativos, los cuales debían garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación. La Declaración de Salamanca de 1994 vino a reforzar este aspecto, pues representó un esfuerzo conjunto de los países por establecer un marco de acción para las necesidades educativas especiales, con la finalidad de promover una educación para todos, inspiradas en el principio de integración (UNESCO, 1994). A partir de esa declaración, la inclusión cobra vital relevancia y llega a otros colectivos sociales aislados por su condición de pobreza, género, cultura o necesidades de adaptación especial.

A partir de estos supuestos se han adoptado diversas políticas en los países, que en muchos casos se han preocupado más por los procesos políticos y socioculturales que por garantizar que todas las personas se eduquen juntas (Martínez-Usarralde, 2021). A consideración de Andújar Scheker (2019), los sistemas educativos deberían asumir como meta el desarrollo de una enseñanza que responda a la diversidad, así como currículos educativos amplios, relevantes y flexibles en los que el alumnado tenga oportunidades significativas y variadas para aprender juntos.

Desde esta perspectiva, la formación docente cobra vital relevancia, a tal punto que instituciones como la UNESCO (1993) se han preocupado por crear un conjunto de materiales que guíen la formación docente, enfocados desde una variedad de contextos nacionales y culturales de los diversos países. A través de estos materiales se crearon y materializaron estrategias formativas para la inclusión y la atención a la diversidad que abarcan una introducción a las necesidades especiales, sus definiciones y respuestas, orientaciones para desarrollar escuelas eficaces para todos y guías de ayuda y de apoyo educativas.

No obstante, el asumir este enfoque no ha resultado tarea fácil, en especial en el contexto latinoamericano, el cual se caracteriza por una amplia diversidad estructural y económica que conlleva a que cada día surjan múltiples factores de inclusión relacionados con la lengua, las tradiciones, los contextos y muchos otros elementos que representan rasgos de diversidad impregnados en las aulas (UNESCO, 2020). Esta marcada diversidad ha conducido a que el debate sobre la inclusión en América Latina esté más centrado en el fortalecimiento de las capacidades institucionales, la universalización de la educación y el establecimiento del principio de no discriminación, que en el ámbito de la formación docente en este aspecto.

En el caso de la República Dominicana, son amplios los esfuerzos desarrollados para lograr mayor inclusión en el ámbito educativo. Desde su participación como signatario de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el país se ha preocupado por aportar un cambio de mirada a la inclusión, en particular en la transformación del sistema educativo, de manera que garantice que el alumnado reciba educación de calidad sin importar sus condiciones físicas, sociales, económicas y culturales (Constitución de la República Dominicana, 2010; Ley General de Educación de la República Dominicana, 1997).

Cabe reconocer que con estas acciones se han logrado importantes avances en la inclusión relacionada con la cobertura, el género y las necesidades educativas especiales. Sin embargo, aún persisten aspectos de la inclusión poco atendidos y que se relacionan con la calidad de la enseñanza de los colectivos ubicados en zonas rurales y de alta pobreza. Son estas situaciones las que conducen necesariamente a repensar cómo promover la calidad educativa en equidad e igualdad de condiciones en cualquier contexto en el que se desarrolle la enseñanza. Además, conducen a considerar cómo aborda el profesorado la inclusión y la atención a la diversidad en contextos en los cuales las políticas públicas se han enfocado más en el ámbito asistencial que en el pedagógico (UNESCO, 2020).

2.2. El aula multigrado como espacio inclusivo

Por años, las aulas rurales multigrado se han caracterizado por ser espacios educativos reducidos en los cuales converge un pequeño número de estudiantes de diversos grados, edades, intereses y capacidades. Estas aulas se han convertido en opción para múltiples sistemas educativos que han tenido como fin cubrir las necesidades de acceso de poblaciones rurales reducidas (Campos, 2016; Cornish, 2019). Comparten condiciones similares generadas por la situación geográfica, social y cultural en la que se encuentran, y el

profesorado debe asumir múltiples funciones, tanto administrativas como pedagógicas (González Alba et al., 2020).

Por lo general, las aulas multigrado se encuentran ubicadas en espacios rurales, aunque existen importantes experiencias en el ámbito urbano, y son utilizadas como alternativas pedagógicas frente al modelo monogrado y como una manera de ampliar el nivel de interacción del alumnado, para fomentar la atención a la diversidad y la inclusión educativa (Hernández Padilla, 2018). En el contexto rural, sus principales características están asociadas con los altos

niveles de pobreza de las zonas en las que generalmente se ubican, con instalaciones inadecuadas, escasez de materiales, difícil acceso a las comunidades, excesiva carga burocrática para el profesorado, entre otros aspectos, que, en muchos casos, presentan un panorama desalentador (Ábos Olivares & Boix Tomás, 2017; Juárez Bolaños & Jara Corro, 2017). Son estas situaciones las que en sí han hecho que estas aulas enfrenten grandes desafíos que han acrecentado las inequidades y la exclusión socioeducativa de por sí ya existentes (Marchesi et al., 2021).

A pesar de estas limitaciones, el propio contexto de estas aulas también puede ser un ente facilitador para el desarrollo de pedagogías activas, de una atención más personalizada, de una mayor flexibilidad de tiempo y calendario, y la creación de espacios propicios para el desarrollo de evaluaciones integrales, la innovación pedagógica y muchas otras estrategias que pueden ser ampliamente aprovechadas por el profesorado (Castro Miranda, 2018). En la concepción de la estrategia multigrado, la visión siempre estuvo enfocada hacia una mayor inclusión para permitir que las poblaciones vulnerables puedan acceder al servicio educativo.

Si bien estas aulas se encuentran en muchas partes del mundo, es en el contexto latinoamericano donde tienen mayor proliferación, debido a las características de la región (Lera-Mejía et al., 2017). Sin embargo, su organización difiere hoy en día en muchos aspectos con relación a como fueron concebidas en sus inicios, y llega a imperar una segmentación del alumnado en niveles, grados y edades similar a como ocurre en las aulas monogrado (De la Vega, 2020), lo que las convierte en un contexto retador para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La escasa preparación en el ámbito de la inclusión que generalmente poseen los docentes rurales conduce al desarrollo de prácticas poco adecuadas a la realidad del contexto (Blanco, 2006; Hernández Ayala & Tobón Tobón, 2016). Pese a que instituciones como la UNESCO (1993) han dispuesto desde hace varios años un conjunto de materiales enfocados a reforzar la práctica de los docentes con relación a las necesidades especiales y la creación de escuelas eficaces para todos, esto no ha sido suficiente para responder al conjunto de dificultades contextuales relacionadas con las deudas sociales, la carencia de recursos, la inadecuada infraestructura y muchos otros ámbitos que engloban este tipo de aulas (Acero et al., 2018).

En cuanto a las aulas rurales multigrado de la República Dominicana, no escapan de esta realidad, pues su origen parte de experiencias similares desarrolladas en América Latina, en especial en la Escuela Nueva en Colombia. Aunque en el país actualmente existen pocos estudios al respecto, sí se destacan investigaciones e informes como los de Vargas (2003) y Capellán Ureña et al. (2022), que demuestran la alta proliferación de este tipo de aulas en el sistema educativo, situación que no ha cambiado con el pasar de los años, a tal punto que en el año 2020 se identificaron un total de 1864 escuelas con aulas en esta modalidad (Hoy Digital, 2020).

Los estudios de Vargas (2003) también identificaron en su momento cómo al ser concebida la metodología de trabajo de las escuelas rurales multigrado, en la República Dominicana, se tomaron como referencia elementos como la necesidad de una enseñanza personalizada, el trabajo grupal, la tutoría de pares, el aprendizaje cooperativo, la independencia estudiantil, el fomento al liderazgo, la autoestima y el progreso del alumnado. También estuvo incluido un entrenamiento especial del profesorado en aspectos como aprendizaje en grupo, planeación y currículo, trabajo individualizado, e inclusión educativa, entre otros. Contaron además con materiales y guías interactivas diferentes a los textos escolares tradicionales.

Hoy en día existe una discontinuidad de la metodología que dio origen a las aulas rurales multigrado, lo cual está relacionado principalmente con una visible reconfiguración del espacio rural y de las identidades del

alumnado (Garay, 2019), que ha conducido a una homogenización de la enseñanza con relación a las aulas monogrado (Zamora Guzmán & Mendoza Báez, 2018). La formación docente también ha sido ampliamente homogenizada,

orientada principalmente a las necesidades educativas que toman como contexto un aula graduada (Acero et al., 2018). Esta situación existe a pesar de los compromisos asumidos por el país para reformar el sistema de formación y profesionalización docente sobre la inclusión, dotándoles de las capacidades y materiales necesarios para desarrollar la enseñanza (UNESCO, 2008).

Esto en sí resulta preocupante, pues conduce a generar prácticas poco contextualizadas al entorno escolar que envuelve las aulas multigrado. También induce a que el alumnado, en muchos casos, deba completar o culminar los grados de estudio de forma precaria y sin la adquisición de las competencias ni los conocimientos que se suponen deben garantizarle una inserción digna y adecuada en la sociedad (UNESCO, 2020), lo que aumenta en sí la exclusión socioeducativa. Vargas (2019) y Ramírez-González (2015) han considerado que la formación del docente rural debe ser especial, pues involucra el desarrollo de su capacidad para explorar nuevos caminos pedagógicos en la formación del alumnado en un contexto altamente vulnerable.

A consideración de Echeita Sarrionandia (2017), la escuela debe ser el primer lugar a tomar en cuenta para lograr una mayor inclusión social. En este sentido, un aula se convierte en incluyente cuando la labor desarrollada en ella va encaminada a garantizar el desarrollo, los resultados y logros escolares que se basen en una correcta igualdad, equidad y atención a la diversidad, sin importar el contexto ni las condiciones físicas, sociales, económicas y culturales del alumnado. Son estos planteamientos los que han hecho que en los últimos años los estudios para la mejora de la educación se hayan centrado en la inclusión educativa (Arnaiz Sánchez et al., 2018; Hernández-Amorós et al., 2018; Hernández Sánchez & Ainscow, 2018; Lao Fernández, 2022), resaltando la importancia de ajustar la práctica pedagógica a la individualidad del alumnado y sus necesidades específicas.

Desde esta perspectiva juegan un papel predominante las habilidades desarrolladas por el profesorado para adaptar su práctica pedagógica al contexto multigrado logrando a su vez la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Autores como Vásquez y Castro (2021) sugieren la realización de ajustes curriculares por parte del profesorado, que aporten flexibilidad en la enseñanza y que permitan valorar la diversidad y las diferencias individuales en este contexto. Pero la tarea de por sí no resulta fácil, pues implica necesariamente suprimir las tendencias a urbanizar la ruralidad; acciones que aumentan el predominio de prácticas pedagógicas segregadoras, excluyentes y clasificadoras, que perpetúan a su vez el déficit educacional.

Para garantizar un mejor aprovechamiento del potencial pedagógico e inclusivo del aula multigrado, Hernández Padilla (2018) considera que el profesorado debe estar lo suficientemente informado sobre la realidad socioeducativa en la que se desenvuelve, y desarrolle propuestas didácticas contextualizadas que permitan generar mayores oportunidades de aprendizaje. En este ámbito también se recomienda poner énfasis en las estrategias de agrupamiento y el trabajo por proyectos para promover la interacción entre niños y niñas de diversas edades, grados, estilos de aprendizaje y más. Además de que cuando se realiza un agrupamiento independientemente del grado se favorece el intercambio de ideas y valores, se afianzan lazos afectivos y se facilita el clima de aula, según especifican Boix y Bustos (2014), también se ponderan las bondades del trabajo individual en la generación de originalidad y autonomía, así como el trabajo cooperativo, enfatizando en combinar ambos agrupamientos para conseguir armonía en el desarrollo del alumnado, su trabajo y el aprendizaje.

En resumidas cuentas, estos planteamientos nos presentan un contexto educativo que, a pesar de las dificultades, puede ser una fuente rica de oportunidades de desarrollo personal y profesional del profesorado. Esto permite a su vez la creación de un ambiente propicio para un trabajo y prácticas pedagógicas heterogéneas, para el desarrollo de la innovación y la aplicación de nuevas estrategias didácticas, y convertir estas aulas en un referente pedagógico tanto teórico como práctico en cuanto a diversidad de habilidades, conocimientos, necesidades, intereses y expectativas.

3. Método

La presente investigación muestra los resultados parciales de la investigación doctoral sobre las prácticas pedagógicas del profesorado en contexto de pobreza: el caso de un aula rural multigrado de la República Dominicana. La misma se desarrolló con un enfoque cualitativo-etnográfico, mediante un estudio de caso único (Stake, 2013), el cual buscaba describir y comprender la realidad o el fenómeno objeto de estudio (Cotán, 2020; Flick, 2014). A través de esta investigación se desprende el objetivo que busca indagar sobre cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado de aula rural multigrado.

Para cumplir con este objetivo, el estudio de caso partió de un aula de la República Dominicana y una docente denominada de manera ficticia *Juana*. El caso fue seleccionado a partir del interés propio por indagar sobre el abordaje de la inclusión en el aula rural multigrado y a partir de los resultados de evaluaciones como SERCE (UNESCO, 2009) y TERCE (UNESCO, 2013) que identificaron brechas importantes en cuanto a las prácticas inclusivas en las escuelas rurales y cuestionaron las políticas educativas implementadas en ese aspecto.

El interés de este estudio no estaba puesto en seleccionar un caso representativo de otros casos, sino que pudiera generar información suficiente para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Tanto la docente como el aula fueron seleccionadas tomando como criterios que la escuela estuviera ubicada en un contexto rural aislado, de alta pobreza y vulnerabilidad, que fuera multigrado, unidocente, con un alumnado ampliamente heterogéneo y que además existiera la disponibilidad del profesorado, el alumnado y las familias de desempeñarse como informantes. El desarrollo del estudio tampoco debía representar un uso extraordinario de recursos humanos, materiales y económicos.

El procedimiento de selección partió de las 1864 escuelas bajo la modalidad multigrado distribuidas en las 18 regionales educativas del país. Se descartaron regionales y escuelas ubicadas en provincias con bajos niveles de pobreza, tomando como referencia los datos del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (2018). También se descartaron aquellas pluridocentes, las que disponían de poca información, con condiciones extremas de inaccesibilidad o la alta inversión en recursos que representaban. Al final fue seleccionada una escuela con un aula unitaria multigrado en la que solo estaba asignada una docente, junto con 13 estudiantes, perteneciente a la Regional Educativa 17 de la provincia de Monte Plata (República Dominicana). El aula presentaba como características, además de los criterios de inclusión y exclusión antes expuestos, un grupo de estudiantes altamente heterogéneo de diferentes grados (seis grados), edades y capacidades, así como una docente con más de tres años de experiencia en el sistema educativo público, lo que en sí aportaba riqueza a la investigación.

Para ingresar al campo de estudio se desarrolló un proceso de negociación previo con la docente y las familias, en el que se acordaron los criterios para garantizar la confidencialidad de los informantes, las visitas de observación, los permisos, los consentimientos informados, y el uso de las grabaciones y videos, entre otros aspectos que fueron constantemente analizados en un proceso de negociación continuo.

La investigación en sentido general se desarrolló en cuatro importantes fases: a) el diseño del estudio de caso; b) la recogida de información; c) el análisis de la información, y d) la presentación de resultados.

El diseño del estudio de caso estuvo orientado a dar respuesta a diversas preguntas guías, las cuales estuvieron enfocadas en determinar diversos aspectos. ¿Cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado en la práctica pedagógica de la docente? ¿Qué concepciones ha desarrollado la docente sobre la inclusión y la atención a la diversidad en las prácticas que desarrolla en el aula rural multigrado? ¿Qué tipo de formación ha recibido al respecto? ¿Qué estrategias y metodologías implementa para atender la diversidad y garantizar la inclusión? Estas preguntas y muchas otras han dado paso al surgimiento del objetivo general de la

investigación, a saber, cómo se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en la práctica pedagógica en el aula rural multigrado. A su vez, también guían el establecimiento de los siguientes objetivos específicos: a) determinar las concepciones de la docente sobre la inclusión educativa y la atención a la diversidad en su práctica pedagógica; b) identificar los procesos formativos relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad de los que ha sido partícipe la docente, y c) determinar las estrategias y metodologías implementadas por la docente en su práctica pedagógica para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado.

En cuanto al proceso de recogida de información, comprendió la aplicación de una serie de técnicas e instrumentos según lo establecen Simons (2013), Stake (2013) y Cotán (2020) para los estudios de caso, y que estuvieron enfocados en la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental. La recogida de información se desarrolló entre los años escolares 2018-2019 y 2019-2020 siguiendo el procedimiento que se detalla a continuación:

a) Las observaciones mantuvieron una duración de 45 a 90 minutos por sesión de clase. Los hallazgos fueron registrados de manera sistemática mediante un diario de campo, en el que también se recogieron fotos y videos de las clases. Las asignaturas observadas fueron las siguientes: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística.

b) Entrevista en profundidad. Se desarrollaron un total de 4 entrevistas en profundidad a la docente. Para esto se utilizaron 4 guiones semiestructurados, los cuales fueron modificados y ampliados a partir de los hallazgos de cada entrevista. Paralelamente se desarrolló una entrevista a un grupo de 6 estudiantes de los cuales obtuvimos el consentimiento informado y 3 integrantes de las familias seleccionados al azar, para aportar mayor riqueza a los resultados de la investigación.

c) Análisis documental. Durante la investigación se analizaron un total de 3 planes desarrollados por la docente y otros documentos político-curriculares.

Al final, el proceso de recogida de información quedó organizado como indica la Tabla 1.

TABLA 1
Distribución del proceso de recogida de información

Código	Técnica	Instrumentos	Cantidad de instrumentos	Código	Distribución
EP	Entrevista	Guión de entrevista semiestructurado	6	DO	Docente
			6	E	Estudiantes
			3	F	Familias
OBS	Observación	Diario de campo	8	MAT	Matemática: 2
				ESP	Lengua Española: 3
				SOC	Ciencias Sociales:1
				NAT	Ciencias Naturales: 1
				ART	Educación Artística: 1
AD	Análisis documental	Documentos	6	PC	Planes de clase: 3

Nota: Elaboración propia.

Para facilitar el análisis de resultados, las informaciones obtenidas durante el proceso de recogida de información a través de las técnicas e instrumentos fueron registradas y clasificadas en documentos con ayuda de diferentes medios digitales. Luego fueron analizadas mediante el programa informático Atlas TI V9, el cual permitió codificar la información y organizarla en un sistema de categorías que fue modificándose constantemente en la medida que surgían nuevos hallazgos. Al final, se establecieron tres categorías de la siguiente manera: concepciones docentes relacionadas con la enseñanza y la inclusión en el aula rural

multigrado, formación docente en inclusión y atención a la diversidad, y estrategias y metodologías implementadas en el aula para la inclusión y la atención a la diversidad.

Para garantizar mayor validez y fiabilidad en los resultados, se desarrollaron acciones tendentes a reducir el sesgo y las reactividades en cuanto a las diversas técnicas e instrumentos implementados. Por tanto, se implementaron observaciones en diversos momentos de la investigación, además de triangular las informaciones obtenidas con los puntos de vista del alumnado y las familias, siempre procurando no afectar la calidad de la información.

4. Resultados

A continuación, se resumen los hallazgos más relevantes identificados en este estudio a partir de los objetivos, preguntas y categorías identificadas.

4.1. Concepciones docentes relacionadas con la enseñanza y la inclusión en el aula rural multigrado

El análisis de las prácticas inclusivas del profesorado en cualquier contexto implica de antemano considerar las concepciones construidas a partir de su experiencia en el aula. En el caso de Juana, su experiencia como docente la ha conducido a establecer diferencias marcadas entre lo que significa para ella un aula normal y lo que representa una multigrado, relacionándola no solo con la cantidad de grados y estudiantes que convergen, sino también con la falta de *concentración* generada por estos aspectos.

> La escuela multigrado es el espacio donde se forma un grupo de niños y niñas de diferentes grados a la vez, porque están todos juntos. En ella no existe la misma concentración que en una escuela normal como cuando estaba en las prácticas. Cuanto estás trabajando con un grupo, los demás se desconcentran [...] (EP-DO, mayo de 2020).
>
> Cuando estoy trabajando con un grupo y el estudiante del otro curso responde, es difícil, los estudiantes se distraen con frecuencia (EP-DO, abril de 2019).

Esto conlleva a que Juana considere que el trabajo en el aula multigrado sea sinónimo de trabajar más, como indica a continuación:

> [...] multigrado significa trabajar más (EP-DO, mayo de 2019).

Además, según Juana, representa atender *una diversidad de cosas*, entre las que se incluye la inclusión educativa.

> En la escuela multigrado se necesita atender una diversidad de cosas, la enseñanza, las dificultades de aprendizaje, la inclusión, todos deben aprender (EP-DO, marzo de 2020).

En ese sentido, Juana reconoce la existencia en el aula de estudiantes con diversas capacidades, identificándolos a través del ritmo de aprendizaje que evidencian.

> Algunos estudiantes no captan o no aprenden de manera inmediata (EP-DO, mayo de 2019).

El Ministerio de Educación (2018) reconoce que las necesidades de aprendizaje no son específicas de los estudiantes con discapacidad y que compete al profesorado atenderlo desde la metodología y la didáctica. Es, por tanto, que la docente centra su atención en obtener diversas estrategias, pues considera que son medios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando que todo el alumnado aprenda y avance.

> [...] es difícil trabajar con varios cursos a la vez, hay que manejar diferentes estrategias para cada grado (EP-DO, abril de 2019).
>
> Las estrategias son las formas que utilizaremos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (EP-DO, mayo de 2020). [...] me gustaría tener estrategias para que todos [los estudiantes] aprendan y avancen (EP-DO, mayo de 2019).

De igual forma, Juana reconoce la importancia que tiene el currículo oficial como *instrumento guía* del proceso educativo, puesto que aporta importantes herramientas y metodologías que permiten guiar su práctica de aula.

> El currículo es un instrumento guía en el cual el maestro se sustenta para desarrollo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Yo creo que es una de las herramientas fundamentales para logar nuestros objetivos como docentes, debido a las diferentes metodologías que nos ofrece (EP-DO, mayo de 2020).

En el ámbito de la atención a la diversidad, el Ministerio de Educación (2018) dispone que el currículo educativo sea por competencias para favorecer la construcción de aprendizaje respetando los procesos individuales del alumnado. Mediante estas acciones, el Ministerio se dispone a romper esquemas de homogenización que consideran que el alumnado aprende de la misma manera, a la vez que cambia la visión de un profesorado que enseña hacia un alumnado que aprende.

Sin embargo, Juana indica la imposibilidad de aplicar todas las estrategias curriculares establecidas dadas las características y dificultades del aula multigrado.

> Hay muchas estrategias en el currículo, pero a veces uno no puede aplicarlas todas porque es difícil en el multigrado (EP-DO, mayo de 2020).

No obstante, la docente reconoce que no debe actuar de la misma forma con todo el alumnado. Indica que algunos estudiantes requieren un trabajo individualizado, además de un menor nivel de complejidad de los temas tratados para así desarrollar aprendizajes.

> Yo comprendo que no debo actuar ni trabajar de la misma forma con todos los niños. Cuando hay alguna dificultad, trato de trabajar de forma individual, trabajándole los temas de forma más fácil (EP-DO, mayo de 2019).

Estas concepciones de la docente se relacionan en gran parte con lo dispuesto en las políticas educativas sobre la atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2018). Ante las dificultades de aprendizaje individual, estas políticas proponen herramientas para la realización de ajustes curriculares individualizados, orientados a ajustar las competencias e indicadores de logro del currículo. No obstante, en algunas ocasiones Juana considera que la *repetición de la clase* se hace necesaria para lograr una mayor comprensión.

> [...] por lo que a veces debo repetirle la clase varias veces (EP-DO, mayo de 2019).

Incluso indica que ha sido necesario establecer un día para atender de manera más personalizada al alumnado de acuerdo a sus capacidades.

> [...] de manera particular, un día a la semana trabajo de manera individual por capacidad (EP-DO, abril de 2019).

Aunque a menudo surgen dificultades relacionadas con el contexto que impiden un mayor apoyo al alumnado, en especial cuando no está bajo la responsabilidad de sus progenitores, según indican la docente y las familias.

> A veces hay dificultades de aprendizaje que no se pueden abordar por falta de apoyo de los familiares (EP-DO, mayo de 2020).
>
> [...] hay algunos niños que no viven con sus padres, sino con los abuelos y los tíos, y ellos solo se preocupan con mandarlos a la escuela, creen que así resuelven la situación (EP-F3, marzo de 2021).

Según la docente, el desarrollo de las labores pedagógicas también se ve afectado por la multiplicidad de funciones y responsabilidades que debe asumir como docente rural multigrado, lo que impide una mayor atención a la docencia.

> [...] en las escuelas multigrado hay más responsabilidad, hay que tener todo a mano y es difícil hacer énfasis en la Dirección y atender todos esos grados y capacidades (EP-DO, abril de 2019).

Al parecer, esto representa para la docente todo un reto en el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en este contexto.

4.2. Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad

En las concepciones de la docente se pudo apreciar cómo visualiza la enseñanza, la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado. También se pudo observar cómo algunas de estas concepciones se

encuentran marcadas por las experiencias generadas en el contexto, limitadas por la carencia de estrategias y metodologías adecuadas. Esto hace necesario profundizar en el ámbito formativo de la docente para así comprender las prácticas pedagógicas que desarrolla en el aula.

En ese sentido, Juana expresa que su formación inicial ha sido limitada, no solo para trabajar en el contexto multigrado, sino también sobre cómo atender la inclusión en el aula.

> En la universidad no me enseñaron a trabajar multigrado [...] sí me trabajaron mapas y estrategias de lectoescritura, pero en una escuela normal, no con multigrado (EP-DO, abril de 2019).
>
> [...] sí me trataron el tema de la inclusión en la universidad, pero, tú sabes, ahí nunca se profundiza sobre ese tema sino principalmente en lo que se basa tu licenciatura (EP-DO, mayo de 2020).

Al momento de su ingreso al sistema educativo hace tres años, se incluyó una inducción docente, pero que, a su consideración, no cubrió los aspectos fundamentales de las prácticas pedagógicas en las aulas multigrado. Según indica la docente, la misma se desarrolló de manera general, sin considerar las características de las aulas multigrado.

> Lo primero fue el programa de inducción, ahí tuve que desarrollar una serie de temas generales sobre planificación, estrategias de enseñanza, uso de los recursos didácticos, integración de las tecnologías, entre otros (EP-DO, mayo de 2020).

Las evidencias recopiladas de los programas de inducción docente (Ministerio de Educación, 2016b) corroboran los planteamientos de Juana, pues se observa un enfoque formativo inductivo general, especialmente enfocado en un aula monogrado. En ese sentido, Juana ha centrado sus esperanzas en cubrir estas necesidades mediante la formación continua, en este caso, los microcentros rurales en los cuales participa. Indica que no falta a este tipo de formaciones, que, según su parecer, aportan importantes recursos para trabajar en el aula multigrado.

> Es difícil que falte a algún microcentro o formación, y si falto, llamo a mi coordinadora y le explico (EP-DO, abril de 2019).
>
> Las formaciones son de mucha ayuda, principalmente los microcentros son importantes y nos permiten [aportan] muchos recursos para trabajar (EP-DO, mayo de 2019).

Los microcentros rurales representaron la primera política formativa docente en contexto rural establecida por el Estado dominicano, y tienen como base el compartir de experiencias entre docentes (Vargas, 2003). Aunque hoy en día su organización y finalidad difiere de su origen, es evidente que sigue siendo una importante herramienta para la adquisición de estrategias y metodologías para trabajar en el contexto multigrado. No obstante, a pesar del grado de satisfacción que Juana dice sentir por estas formaciones, las mismas no han cubierto las necesidades relacionadas con las garantías de mejores aprendizajes para todos.

> Estoy muy satisfecha [con las formaciones], pero me gustaría tener estrategias para que todos [los estudiantes] aprendan y avancen. En las formaciones se dice que hay una forma para que los estudiantes aprendan, pero nunca se dice [cuál es] (EP-DO, mayo de 2019).

Según expresa la docente, en los microcentros se desarrolla una formación centrada en estrategias para trabajar ciertos temas o contenidos curriculares. Sin embargo, la metodología de trabajo propuesta en las formaciones resulta poco adecuada para el contexto del aula multigrado, pues la docente expresa que debe adaptarlas a la realidad de los grados y las capacidades del alumnado.

> El último microcentro que se hizo en el distrito me ayudó para trabajar y explicar las decenas y centenas. La técnico me dio estrategias para trabajar diciendo "después que los números llegan a unidad de mil tienen apellido", también "la piñata numérica", otra estrategia. Yo veo las estrategias y las trabajo en clase adaptándolas a los grados y las capacidades (EP-DO, mayo de 2019).

En ese sentido, la política de formación docente (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2015) establecida mediante la normativa 09-15 propugna una formación docente que permita la identificación de los problemas de aprendizaje de los estudiantes, la integración de diversos actores y la

generación de cambios en los contextos de actuación. Esto indica que, más que contenidos disciplinares, la formación debe centrarse en desarrollar las capacidades de organizar los aprendizajes, gestionar su progreso, motivar al alumnado a involucrarse en sus aprendizajes, utilizar diversos recursos y medios e integrar efectivamente a las familias y la comunidad.

4.3. Estrategias y metodologías didácticas para el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado

Con relación a las estrategias y metodologías didácticas desarrolladas por la docente para atender la inclusión y la diversidad del aula rural multigrado, las evidencias recabadas durante las entrevistas, las observaciones de aula y la revisión documental muestran relaciones y discrepancias entre las concepciones docentes, lo que se establece oficialmente y lo que verdaderamente ocurre en el aula con relación a la inclusión y la diversidad.

El análisis de las políticas curriculares (Ministerio de Educación, 2013) indica que la enseñanza en la República Dominicana se desarrolla bajo un enfoque por competencias que tome en cuenta las habilidades y capacidades del alumnado. Además, las políticas de atención a la diversidad en el aula (Ministerio de Educación, 2018) sugieren el uso de diversos recursos y apoyos que garanticen una educación inclusiva, además de la presencia de un personal especializado de orientación y psicología que atienda las dificultades de aprendizaje sobre las que el profesorado no posea las competencias profesionales necesarias.

En este caso lo que se evidencia es la inexistencia del personal especializado en orientación y psicología que atienda las necesidades más específicas de aprendizaje sobre las cuales la docente no posee ni la formación ni las habilidades necesarias, tal como indica el siguiente registro de observación.

> Desde la escuela no se evidencia la existencia de otros docentes de apoyo, especialmente de orientación y psicología (MAT, abril de 2019).

Además, la docente expresa no contar con los recursos adecuados que le ayuden a desarrollar un mejor trabajo en el aula.

> Hay muchas cosas que limitan, que impiden que uno pueda hacer un trabajo mejor, uno debe estar creando constantemente, preparando nuevas actividades y sin recursos adecuados (EP-DO, noviembre de 2019).

La expresión "uno debe estar creando constantemente" indica que las carencias antes descritas representan para la docente un ejercicio permanente de creatividad, al tiempo que enfrenta las limitaciones propias del contexto. A esto se suma la multiplicidad de funciones que debe asumir en el aula y que vimos anteriormente. Esta situación conlleva a que la docente considere que ser docente multigrado significa ser un *supermaestro*, teniendo como punto positivo la experiencia adquirida.

> El trabajar con muchos grados implica ser un supermaestro, la ventaja es la experiencia (EP-DO, mayo de 2019).

El alumnado también coincide en este aspecto, además de valorar las acciones que desarrolla la docente para atender sus necesidades de aprendizaje, lo que condice a considerarla una *buena* maestra. Expresa que la docente desarrolla en el aula diversas prácticas que facilitan su aprendizaje, enfocadas en la ayuda y la facilidad de las actividades asignadas, como indican a continuación.

> La maestra pone las clases y, si no sabemos, nos ayuda (EP-E1, noviembre de 2019). Nos ayuda a aprender y es buena maestra (EP-E2, noviembre de 2019). Pone la clase fácil [la docente] (EP-E3, noviembre de 2019). Si no sabemos la clase, nos ayuda (EP-E4, noviembre de 2019). Me ayuda a hacer las clases bien (EP-E5, noviembre de 2019). La profesora ayuda a todos a aprender la clase que no sabemos (EP-E6, noviembre de 2019).

Las familias también reconocen cambios en el aprendizaje de sus hijos tras la llegada de la docente al aula. Expresan que las habilidades de lectura del alumnado han mejorado, lo que en algunos casos le era difícil conseguir a ciertos estudiantes con las estrategias desarrolladas por otros docentes que impartieron docencia en el aula.

> La maestra es muy buena, y mi hija está aprendiendo a leer. Yo sé que ella es inquieta y por eso no aprendía (EP-F1, marzo de 2021). Bueno, con el profesor anterior mis hijos no aprendieron. Él era muy dedicado, pero al menos ahora saben leer mucho (EP-F3, marzo de 2021).

En ese sentido, Juana indica que las familias han desarrollado altas expectativas con relación a su práctica pedagógica y el logro de mejores aprendizajes, y que la ven como una líder.

> Muchos padres se acercan y me dicen que les gusta mi forma de trabajar y que algunas cosas han cambiado con relación a los anteriores maestros. Yo creo que ellos esperan mucho de mí con relación a los aprendizajes de sus hijos, me ven como una líder (EP-DO, abril de 2019).

Sin embargo, considera que estos pudieran aportar un mayor apoyo en el ámbito pedagógico a pesar de sus limitaciones, en especial en las tareas.

> [Las familias] Son quienes nos dan apoyo en las dificultades y problemáticas que existen. Creo que las familias deberían apoyar a sus hijos en las tareas, quizá no tengan metodología para apoyar a los niños, pero pueden buscar la manera de hacerlo (EP-DO, mayo de 2020).

Las observaciones de aula ponen en evidencia el gran esfuerzo desarrollado por la docente para atender los diversos estilos de aprendizaje tomando en cuenta las formas particulares de ser y de aprender del alumnado. A partir de su experiencia en el aula, Juana refiere que en algunos momentos debe enfrentar falta de emoción, interés y disfrute por parte del alumnado, lo que evidentemente también influye en su estado de ánimo y conduce a que cambie a menudo las estrategias utilizadas.

> Me gustaría que se emocionaran y mostraran interés y disfrute. Uno se desanima y se desencanta porque uno prepara una clase bonita y cuando llega al aula no es así, eso baja el ánimo y si no le pone atención [a las estrategias] uno dice que no la vuelve a utilizar (EP-DO, mayo de 2019).

Cuando el cambio de estrategia involucra actividades más activas y lúdicas, las actitudes del alumnado cambian, según refiere la docente.

> Cuando es juego, ellos [los estudiantes] se animan. Me he dado cuenta de que a ellos [los estudiantes] le gusta recortar y pegar, todos trabajan (EP-DO, mayo de 2019).

Esto está corroborado por el alumnado, quienes indican que las actividades que más les motivan están orientadas al juego, así como la creación y manipulación de recursos y materiales.

> Me gusta cuando creamos flores, adornos con cartulina (EP-E1, noviembre de 2019); los juegos y los dibujos (EP-E2, noviembre de 2019); las manualidades y las maquetas (EP-E3, noviembre de 2019); cuando sacamos palabras de la caja y jugamos con ellas (EP-E6, noviembre de 2019).

Esto lleva a preguntarse por qué la docente desiste de su implementación, dada la efectividad de estas metodologías y estrategias en el aula. La respuesta podría estar en la falta de recursos y las dificultades contextuales, que según Juana le impiden que se pueda desarrollar una enseñanza más activa y dinámica que profundice en el conocimiento.

> [...] a mí me gustaría traer documentales y videos, pero la falta de energía eléctrica me lo impide [...] me gustaría tener más recursos para trabajar en el aula, para que investiguen y produzcan. A veces, les imprimo materiales [al alumnado] con mis recursos porque para ellos es difícil investigar aquí en el campo (EP-DO, mayo de 2019).

Además, las exigencias de las supervisiones centradas en la búsqueda de evidencias del cumplimiento del currículo, muchas veces centradas en los contenidos y no en las dificultades y estrategias implementadas, como indica la docente.

> Mi coordinadora y los técnicos dicen que estarán supervisando los centros buscando evidencias sobre lo trabajado en los microcentros, pero muchas veces pasan y eso queda desapercibido, a veces buscan evidencias de aplicación de contenidos mediante la planificación (EP-DO, abril de 2019).

Esto conduce a que, para cubrir las dificultades de la enseñanza en el contexto, la docente a menudo opte por solicitar el apoyo de otros docentes o de apoyarse en internet, como indica a continuación.

> Trato de apoyarme en otro maestro o investigar en internet, documentarme. Siempre busco una persona que sea especialista en el área o también otro compañero de EMR que domine la materia (EP-DO, mayo de 2019).

Lo que en cierto modo conduce al desarrollo de estrategias y metodologías tradicionales, poco contextualizadas a las necesidades educativas de los estudiantes, pero que según la docente se desarrollan de manera *inconsciente*, tal como expresa a continuación.

> [...] muchas veces uno inconscientemente trabaja otras cosas debido a la situación del contexto (EP-DO, enero de 2021).

Las observaciones evidencian que la enseñanza en el aula se desarrolla para el aprendizaje de contenidos y conceptos específicos que la docente considera valiosos o necesarios en cada grado y que parten del diseño curricular del grado y su plan de clase (AD-PC1; AD- PC2; AD-PC3). La atención individualizada no se encuentra planificada (AD-PC1; AD-PC2; AD-PC3), lo que evidentemente contradice lo establecido en el currículo por competencias en cuanto a la integralidad del conocimiento para la atención de los estilos de aprendizaje, y lograr una mayor inclusión y atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2016a).

Las observaciones también evidencian un trabajo por grados, similar al de las escuelas monogrado, en el cual se trabajan temas o contenidos de manera independiente por cado grado. En ese sentido, Juana se refiere a que una forma de lograr un mejor desarrollo de su práctica y un mayor nivel de atención es partir de un tema contenido común para cada grado y a través de él complejizar las actividades según el grado.

> Mi estrategia es complejizar a partir de un mismo tema, seleccionando actividades más complejas para los grados superiores. Trato de buscar un tema curricular común. Para el caso de inicial los pongo a dibujar los personajes, los de primero y segundo los pongo a identificar palabras del cuento, y los niños de tercero, cuarto y quinto pueden hacer actividades más complejas (EP-DO, enero de 2021).

Sin embargo, en algunas ocasiones el *complejizar* solo se desarrollaba a partir de una diferenciación de los contenidos y no en las competencias específicas que debería desarrollar el alumnado, tal como se pudo evidenciar en las observaciones de aula (MAT, abril de 2019; MAT, noviembre de 2019; ESP, abril de 2019; ESP, noviembre de 2019; SOC, abril de 2019). Esto indica una centralidad en el cumplimiento curricular más que en su efectividad en el contexto, a la vez que coloca al alumnado en gran desventaja con relación a los que convergen en contextos más favorables.

En cuanto al trabajo personalizado al que hacía referencia la docente, la observación indica que este generalmente se da a solicitud del alumnado o cuando este da señales de no comprender los conceptos o temáticas previamente explicadas por la docente en todas las asignaturas observadas (MAT, abril de 2019; MAT, noviembre de 2019; ESP, abril de 2019; ESP, noviembre de 2019; SOC, abril de 2019). En este caso, el alumno interesado se dirigía de forma personal a la docente en busca de una explicación o de que su trabajo fuera observado y calificado en su cuaderno. La atención personalizada por grado o grupo de trabajo no se efectuó con la misma intensidad en los grados objeto a trabajar procesos de alfabetización inicial en cuanto a la comprensión lectora (ESP, abril de 2019; ESP, noviembre de 2019). Esto implica que, para garantizar los procesos de alfabetización, se deba optar por estrategias de enseñanza no enmarcadas a nivel oficial, con la finalidad de lograr nivelar los aprendizajes en el alumnado.

Juana también explica que existen elementos en el contexto del aula que limitan y facilitan la enseñanza-aprendizaje en el aula rural multigrado. Dentro de las limitantes se encuentra la falta de apoyo de las familias debido a su bajo nivel instructivo, lo que conduce a que la docente en ciertas ocasiones no asigne tareas para el hogar.

> La realidad de multigrado es que a los niños no se les ve el aprendizaje más avanzado porque no hay involucramiento de las familias por no ser letradas. No les ayudan con las tareas, por eso yo no les pongo tareas. Para que los padres vean el progreso de sus hijos hay que mandarlos a buscar, porque no les interesa (EP-DO, mayo de 2019).

En ese sentido, las familias coinciden con este planteamiento e indican su deseo de apoyar la labor pedagógica de la docente a pesar de su bajo nivel instructivo.

> A veces le ponen cosas que uno no sabe bien como ayudarlos [a sus hijos e hijas] (EP-F1, marzo de 2021). Quizá porque muchas veces uno no tiene conocimiento (EP-F3, marzo de 2021).

Esto lleva a deducir que, sin el apoyo adecuado de las familias, la falta de recursos y una supervisión poco contextualizada, se crea un ambiente altamente retador para la implementación de estrategias y metodologías inclusivas que atiendan la diversidad y heterogeneidad del aula rural multigrado.

5. Discusiones y resultados

Llegados a este punto, queda aportar las reflexiones sobre los principales hallazgos identificados durante el desarrollo de esta investigación, no obstante, lejos de indicar acuerdos y desacuerdos en cuanto a las teorías ya existentes, se pretende desarrollar un análisis crítico y comprensivo sobre el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado. En este sentido, podemos decir que los aportes desde el enfoque cualitativo, así como también de los métodos y técnicas de investigación empleados, han permitido analizar la inclusión en el ámbito de las concepciones, la formación y las prácticas que desarrolla la docente en contexto, además de permitir generar un alto nivel de conocimiento y profundización sobre estos elementos.

En el ámbito de las concepciones de la docente relacionadas con el abordaje de la inclusión y la atención a la diversidad en su práctica pedagógica en el aula rural multigrado, se pudo determinar el valor que esta asigna a este aspecto y las dificultades que debe enfrentar en este contexto, además de que ha desarrollado un conjunto de concepciones que se han ido configurando a partir de su conocimiento de la realidad y la experiencia desarrollada dentro y fuera del aula. Sobre este aspecto existe cierta congruencia con los planteamientos de Hernández Padilla (2018), que indican que el profesorado rural debe estar lo suficientemente informado sobre la realidad socioeducativa que le envuelve para así poder desarrollar acciones tendentes a mejorarla. En este caso, se evidencia que la docente está altamente informada, sin embargo, las concepciones desarrolladas en contexto han influido ampliamente en su práctica de aula.

La existencia en el aula de un alumnado de diferentes grados, con diversos estilos de aprendizaje y una escasa formación docente en este ámbito, han conducido a un enfoque conceptual y de enseñanza propio por parte de la docente, surgido de la reflexión sobre la realidad socioeducativa que envuelve el aula (Hernández Padilla, 2018). Ese enfoque conduce a la docente a considerar que se hace necesario el manejo de diversas estrategias y metodologías para atender las dificultades de aprendizaje del aula multigrado de manera que todos aprendan y avancen, considerando a su vez la atención individualizada y la integración de las familias. Sin embargo, se pudo observar que esto no ha resultado suficiente para atender la diversidad del aula multigrado, pues aún existen dificultades relacionadas con las amplias carencias sociales, culturales y educativas que caracterizan el contexto y limitan el desarrollo de prácticas más inclusivas.

En cuanto a la formación docente para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado, esta ha demostrado tener gran incidencia en la práctica pedagógica. En innumerables ocasiones la docente expresó que la falta de una formación específica para atender la enseñanza multigrado ha limitado el desarrollo de prácticas pedagógicas adecuadas. Las formaciones continuas que debían cubrir ese aspecto están ampliamente influenciadas por un enfoque monogrado, tal como indicaban Guzmán y Báez (2018).

Ha sido evidente que la existencia de un marco formativo inicial y continuo poco contextualizado a la realidad del aula rural multigrado ha influido en el logro de una enseñanza más inclusiva y diversa en este contexto. A pesar de que la República Dominicana ha sido signataria de importantes convenios en ese aspecto y ha logrado establecer normativas político-pedagógicas para la inclusión y la atención a la diversidad, esto no ha sido suficiente para atender la realidad del aula rural multigrado. Las evidencias indican que las políticas

formativas se encuentran poco relacionadas con las habilidades que el profesorado debe desarrollar para atender la diversidad del aula rural multigrado, donde se necesita una atención más individualizada y diversa.

Esto en parte coincide con los planteamientos de Castro Miranda (2018) sobre la necesidad de que el docente rural desarrolle una enseñanza más personalizada e implemente metodologías más activas. Sin embargo, las evidencias también indican que para lograr este propósito y dadas las características del aula rural multigrado, los ámbitos de formación docente para el logro de la inclusión y la atención a la diversidad son amplios, y engloban no solo aspectos pedagógicos, sino también institucionales y comunitarios. En ese sentido consideramos que se necesitaría un docente que no solo sea capaz de crear espacios inclusivos a través de su práctica en el aula rural multigrado, sino también de gestionarlos y potenciarlos.

En cuanto a las estrategias y metodologías didácticas para la inclusión y la atención a la diversidad en el aula rural multigrado, cabe reconocer los esfuerzos desarrollados por la docente, pese a las dificultades del contexto. Sin embargo, existe una tendencia a organizar la enseñanza a partir de *microgrados* que son atendidos de manera individualizada por cada asignatura, tal como ocurre en las aulas monogrado. En ese sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Zamora Guzmán y Mendoza Báez (2018) en cuanto a la tendencia a la reproducción del modelo monogrado en el aula multigrado. Es evidente que, a pesar de que este tipo de organización genera un mayor esfuerzo por parte de la docente, las necesidades formativas en cuanto a estrategias y metodologías didácticas adecuadas conducen al desarrollo de prácticas pedagógicas no establecidas oficialmente, esto coincide con lo planteado por Blanco (2006), y Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2016).

Sin embargo, este estudio evidenció que además de la formación existen otros elementos que limitan y determinan el desarrollo de ciertas estrategias y metodologías didácticas en el aula por parte de la docente. Aspectos como las exigencias generadas por los organismos responsables de supervisar los procesos educativos y las altas expectativas de las familias conducen a la docente a una priorización de prácticas no establecidas oficialmente, pero que tienen la finalidad de obtener resultados *evidenciables*, que limitan el abordaje de la inclusión y el cumplimiento de lo establecido oficialmente. Esto conduce a su vez a priorizar metodologías tradicionales y una enseñanza por contenidos sobre las competencias establecidas, con la finalidad de cubrir los requerimientos institucionales, tal como se pudo evidenciar.

El abordaje de este enfoque limita el aprovechamiento que se puede realizar del entorno como recurso para el desarrollo de competencias y una contextualización del aprendizaje según las realidades y capacidades del alumnado. Así también, la necesidad de un personal especializado en el ámbito psicopedagógico y la falta de planificación de las adecuaciones y ajustes curriculares conducen a que estos se realicen de manera espontánea, solo a partir de la experiencia de la docente en contexto.

En ese sentido, los elementos abordados y los conocimientos adquiridos en esta investigación podrían servir de base para desarrollar y perfeccionar las estrategias de formación y atención a la inclusión y la diversidad en el aula multigrado. Dentro de las fortalezas de este estudio, está el uso de la metodología a través de la cual fue abordado, lo que permitió conocer en profundidad todos los aspectos tratados en este informe. Sin embargo, cabe destacar que aún existen limitaciones al respecto, relacionadas con la imposibilidad de obtener un punto de vista más amplio en el alumnado y las familias con nuevas entrevistas.

Tanto la inclusión como la atención a la diversidad son indicadores y principios de calidad de los sistemas educativos. Es dada su alta relevancia que los países han decidido dar el paso hacia las reformas de los sistemas de enseñanza de manera que garanticen no solo el acceso sino también aprendizajes para todos. Desde esta perspectiva, el profesorado y su práctica juegan un papel relevante en el diseño y ejecución de estrategias y metodologías contextualizadas. Sin embargo, tal como se pudo observar, garantizar la inclusión y la atención a la diversidad en la práctica del profesorado resulta todo un reto, en especial en las aulas rurales multigrado, dada las características que las definen.

El profesorado que debe desarrollar su práctica en el aula rural multigrado no solo debe atender las necesidades básicas que caracterizan los espacios de enseñanza en sentido general, sino que estas situaciones

en ocasiones se multiplican debido a la cantidad de grados y las responsabilidades que debe asumir en el aula de manera simultánea. Sumado a la falta de una formación adaptada a las necesidades del contexto, en estas aulas es común que se desarrollen enfoques de enseñanza poco adecuados y que tienen la finalidad de lograr algún resultado de aprendizaje, lo que impide el desarrollo de una enseñanza más inclusiva y diversa.

En ese sentido queda abierta la posibilidad de desarrollar cambios significativos, no solo en la formación docente, sino también en las políticas educativas para la inclusión y la atención a la diversidad en el contexto rural multigrado. Desde esa perspectiva resultaría relevante incluir en el marco general de formación del docente rural multigrado, tanto inicial como continuo, la formación en gestión educativa, metodologías de trabajo colaborativo y multigraduales, y una mayor profundización en el ámbito de la psicopedagogía. Además, resulta altamente relevante incluir materiales y recursos formativos contextualizados que sirvan de guía al profesorado para desarrollar prácticas más inclusivas en estas aulas.

La adecuación de la supervisión docente también resulta importante, así como su formación para el seguimiento contextualizado del docente multigrado. Junto con estas acciones, también se necesita el desarrollo de políticas socioeducativas conducentes a la mejora de los servicios básicos en la escuela y generar mejores oportunidades para el alumnado y las familias que allí convergen. Además de las políticas asistenciales, se necesita lograr la dotación de recursos y elementos de apoyo adecuados que garanticen una educación más inclusiva sin importar el contexto en el que se ubique la escuela. Solo así se logrará superar gran parte de las desigualdades que separan el contexto rural del urbano.

6. Agradecimientos y reconocimientos

Se agradece a la docente, a las familias y a los estudiantes que aportaron información para el desarrollo de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Abós Olivares, P., & Boix Tomás, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta, 45*(1), 41-48. https://doi. org/10.17811/rifie.45.2017.41-48

Andújar Scheker, C. (2019). Reflexiones de los Aportes de la Declaración de Salamanca 25 Años Después. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 111-121. https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200111

Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 22*(2), 29-49. https://doi.org/10.30827/ profesorado.v22i2.7713

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 1-15. https://r.issu. edu.do/l?l=124874cK

Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(3). https://r.issu.edu. do/l?l=12483itu

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortíz, R. (2018). Teacher education in ICT: Contributions from different training models. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2*(2), 61-76. https://doi. org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp61-76

Campos, G. (2016). Escuelas Multigrado Una Alternativa Educativa En El Campo Rural, Caso del Estado de Hidalgo, México. *Xihmai, 10*(20). https:// doi.org/10.37646/xihmai.v10i20.261

Capellán-Ureña, D. A., Barroso-Osuna, J. M., & Sampedro-Requena, B. E. (2022). Efectos de la agrupación multigrado y el tamaño del aula en los resultados de aprendizaje de estudiantes de Educación Primaria. Evidencia de escuelas

multigrado del sistema educativo de la República Dominicana. *Estudios sobre Educación, 42*, 241-262. https://doi. org/10.15581/004.42.011

Cárdenas Morales, L. (2020). Equidad y género como principios de inclusión social. En Suárez Villegas, J. C., & Marín Conejo, S. (Eds.), *Ética, Comunicación y Género: Debates Actuales,* (437-448). Dykinson. S.L. https://doi.org/10.2307/j.ctv153k408.40

Castro Miranda, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 335-350. https:// doi.org/10.23913/ride.v8i16.344

Cifuentes Garzón, J. E. (2021). Escuela urbana y reconfiguración de identidades en la juventud rural. *Revista Colombiana de Educación, 1*(82). https://doi. org/10.17227/rce.num82-10579

Constitución Política de la República Dominicana. Art. 37, 26 de enero de 2010 (Rep. Dominicana).

Cornish, L. (2021). Quality Practices for Multigrade Teaching. En: Cornish, L., Taole, M. J. (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3_9

Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación educativa. *Escuela Abierta, 19*(1), 33-48. https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03

De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 153-175. https://doi. org/10.4067/s0718-73782020000200153

Declaración de Salamana (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Salamanca, España. https://r.issu.edu. do/l?l=12688Rc8

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta, 46*(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

Ferrer Planchart, S. C. (2020). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. *Revista Educación, 45*(1), 490-503. https://doi.org/10.15517/ revedu.v45i1.41372

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Flórez Buitrago, L. D., Ramírez García, C., & Ramírez García, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC Cuadernos de Desarrollo Aplicados a Las TIC, 5*(1), 54-67. https://r.issu.edu. do/l?l=12697AEF

Fongt de Bolaños, G. (2018). Inclusión: más allá de la equidad de género. *Realidad Empresarial, 5*, 3. https://doi.org/10.5377/reuca.v0i5.6103

Garay, A. (2019). Configuración del hábitat rural y condiciones de vida. *Estudios del hábitat, 17*(1), e064-e064. https://doi.org/10.24215/24226483e064

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação, 25*(96), 721-742. https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809

González Alba, B., Cortés González, P., & Leite Méndez, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH, 11*.https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150031/html/

Hernández Padilla, E. (2018). El Aprendizaje en Escuelas Multigrado Mexicanas en la Prueba Planea. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 3*(16), 123-138. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.007

Hernández Ayala, H., & Tobón Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai,* 399-420. https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh

Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del sigo XXI. *Revista RETOS XXI, 2*(1), 13-22. https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056

Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Fernández-Sogorb, A., & Del Pilar Aparicio-Flores, M. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *Revista INFAD de Psicología.*

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 147-156. https:// doi.org/10.17060/ ijodaep.2018.n1.v3.1244

Hoy Digital (2020). Ministerio de Educación celebra Día de Logros de las Escuelas Multigrado. *Periódico Hoy*. https:// r.issu.edu.do/l?l=12698uLS

Juárez Bolaños, D., & Lara Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas, 31*. https://doi.org/10.15366/ tp2018.31.009

Lao Fernández, S. M., Hernández-Soto, R., Peñalver-García, D., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Atención a la diversidad y Atención Temprana: perspectiva del profesorado de Educación Infantil. *REI DOCREA, 11*(5), 58-72. https://doi.org/10.30827/digibug.72332

Lera-Mejía, J. A., Martínez-Coll, J. C., & Rivas-Flores, J. I. (2017). Desigualdad Social y Educativa en México y España: Nuevas formas de atender el desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM, 27*(1), 133-161. https://r.issu.edu.do/l?l=12143dPC

Ley 66 de 1997. Ley General de Educación de República Dominicana. 4 de febrero de 1997. https://r.issu.edu.do/l?l=12486GPM

Magro Gutiérrez, M. (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Tesis Doctoral, Universidad Camilo José Cela]. https://r.issu.edu.do/l?l=12685SnS

Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2021). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana. https://r.issu.edu.do/l?l=12142lB3

Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. Educación XX1, *24*(1), 93-115. http://doi.org/10.5944/educXX1.26444

Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo de la República (MEPyD), (2018). *Boletín de esta dísticas oficiales de pobreza monetaria en la República Dominicana año 4 • no 6.* MEPyD. https://r.issu.edu.do/l?l=126871QF

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MESCyT). (2015). *Normativa 0915.* República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2008). *Orden Departa mental 032008.* República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2013). *Ordenanza 03 2013.* República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2016a). *Bases de la Revisión y Actualización del Diseño Curricular*. República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2016b). *Guía Específica: Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente.* República Dominicana.

Ministerio de Educación. (2018). *Ordenanza 04 2018*. República Dominicana.

Muñoz Borja, P. (2018). Discapacidad, subjetividad e inclusión. Sentidos en continua tensión. *Discapacidad e Inclusión En La Educación Universitaria*, 13-35. https://doi.org/10.35985/9789585522442.1

Pineda-Acero, J. A., González-Arias, H. G., Valencia-Vizcaíno, A. C. (2018). Formación de docentes rurales en América Central y el Caribe: una revisión bibliográfica. En M. Zapata Jiménez (Ed.), *La formación de maestros en contextos rurales, de frontera y globalización* (pp. 59-118). Ediciones Unisalle. https://r.issu.edu.do/l?l=1269975p

Quílez Serrano, M., & Vázquez Recio, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*(2), 1-12. https://doi.org/10.35362/ rie5921393

Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 86-111. https://r.issu.edu.do/l?l=12700dxs

Rivera González, E., & Mejía Correa, M. Y. (2019). Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado. *Plumilla Educativa, 24*(2), 37-64. https://doi.org/10.30554/ p.e.2.3564.2019

Rodríguez Cosme, M. L., Despaigne Negret, O., & Pérez Batista, P. (2019). La educación para todos: un derecho en Cuba a partir de la inclusión educativa en la escuela primaria rural. *Revista Educação e Políticas Em Debate, 8*(2), 96-108. https://doi.org/10.14393/ repod-v8n2a2019-47372

Schwartz, A. E., Stiefel, L., & Wiswall, M. (2016). Are all schools created equal? Learning environments in small and large public high schools in New York City. *Economics of Education Review, 52*, 272-290. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.007

Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica.* Ediciones Morata.

Stake, R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

UNESCO. (1993). *Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores. La Necesidades Especiales en Aula.* UNESCO. https://r.issu.edu.do/l?l=124856zL

UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro.* Conclusiones y recomendaciones de la 48.a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza.

UNESCO. (2009). *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; reporte técnico.* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (LLECE). https://r.issu. edu.do/l?l=12490WWW

UNESCO. (2016). *TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2013. Resumen Eje cutivo. Informe Nacional. República Dominicana.* Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). https://r.issu.edu.do/l?l=12491eCP

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción.* https://r.issu.edu.do/l?l=12144JQT

Vargas, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 49*(1), 185-208. https://r.issu.edu. do/l?l=12489SfB

Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado-Innovadas. *Cuadernos de Educación Básica para todos.* Editora de Colores.

Vargas, Y. C., & Romero Alfonso, S. L. (2021). Escuela en Ruralidad: una Mirada a la Inclusión en la Educación. *Educación Y Ciencia, 25*. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313

Priego Vázquez, L. B., & Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿Ruptura o continuidad de la política educativa? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(1), 177-204. https:// doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267

Villegas Otárola, M., Simon Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad, 2*(2), 63-82. https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.04

Watts M., C., & Lee, L. (2017). Las tic como herramientas de inclusión educativa. *Acta ScientiÆ Infor maticÆ, 1*(1). https://r.issu.edu.do/l?l=12701Wau

Zamora Guzmán, L. F., & Mendoza Báez, A. P. (2019). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos, 6*(45). https://r.issu. edu.do/l?l=12702SGd